

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Организационно - методические условия развития
профессиональной рефлексии у педагогов
дошкольной образовательной организации**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

дата

подпись

Исполнитель:
Бухтиярова Людмила Валерьевна,
обучающийся БУ-51zuАл группы

подпись

Научный руководитель:
Бывшева Марина Валерьевна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Понятие о рефлексии в научной литературе.....	7
1.2. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция	14
1.3. Ресурсы методической службы для развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования.....	22
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	34
2.1 Изучение характеристик профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации	34
2.2. Организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации	44
2.3. Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ 1	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Требования к компетенциям преподавателей диктует профессиональный стандарт педагога. Если педагог не будет обладать компетенциями, предъявляемыми современным обществом в целом и Профессиональным стандартом в частности, то он не справится с задачами, возлагаемыми на него современным ФГОС ДО и Законом об образовании.

Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. В стандарте указывается, что «.....при соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования».

В связи с этим возникла проблема формирования ключевых предпосылок подготовки педагога к внедрению ФГОС ДО и создания системы мероприятий организационно-методического сопровождения педагогов – как одного из необходимых направлений методической службы дошкольного учреждения. Сейчас, как никогда нужно позаботиться о педагоге – создать условия для переподготовки, подумать, как устранить перегрузку. Подготовить его к новой миссии и профессионально, и морально, чтобы не «сломать» его или, наоборот, не оставить его с мыслью, что ничего особенно не изменяется. Кроме того, сегодня развивающемуся дошкольному образованию и дошкольному учреждению необходима творчески мыслящая личность, активная, мобильная.

Вместо когнитивно-ориентированной образовательной парадигмы утверждается и распространяется личностно ориентированная. Она изменяет отношение педагога к осуществляемой им профессиональной деятельности, ставит перед ним новые цели и задачи. Все это сформировало в обществе

устойчивые запросы на педагога нового типа, не только профессионально компетентного, но обладающего определенным набором личных свойств и качеств.

В этих условиях необходим поиск нового содержания педагогического труда, реализации новых средств и способов его работы, направленных на развитие творческих способностей личности педагога, личной ответственности за содержание и результаты своего труда. Для обеспечения системности обновлений каждый педагог должен быть адаптирован к изменениям в профессиональной деятельности, обладать сформированной способностью понимания самого себя и окружающей среды, быть готовым к постоянному самообразованию и практической деятельности.

Требования к профессиональным качествам современного педагога повышаются постоянно, от него требуется не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов функционирования, а разработка новых, творческих подходов, постоянное саморазвитие в профессиональном и личностном планах.

В контексте модернизации образования приобретает ключевое значение рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и деятельности, взгляд на собственную мысль и действия со стороны. Для профессионального роста необходима ориентация учителей на самообразование, саморазвитие, самовоспитание. Важное значение в этом, принадлежит выработке потребности к рефлексии педагогической деятельности. Рефлексия в педагогическом процессе - это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что ее составляет: педагог, воспитанники, цель, содержание, арсенал педагогических методов и средств.

В современных исследованиях, посвященных профессиональным качествам педагогов, приведено много экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии у педагога оптимизирует развитие его личности и профессионализма. В то же время низкий уровень

рефлексии, сопряженный с тенденцией к стереотипизации, снижает возможности педагога в познании и развитии себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного профессионализма отдельных педагогов.

Это объясняется тем, что специфика педагогической деятельности предполагает необходимость аналитического подхода учителя к решению педагогических задач, критического осмысления педагогической деятельности; способность эффективно применить общие филологические и педагогические знания через призму своей индивидуальности в конкретной ситуации в соответствии с каждым отдельным воспитанником. Только педагог, который владеет рефлексивными механизмами, будет способен творчески реализовать себя в профессиональной деятельности.

Современные тенденции модернизации российского образования, необходимость научного и методического сопровождения реализации новых стандартов обуславливают потребность в эмпирических педагогических исследованиях, посвященных вопросам педагогической рефлексии и специфики ее формирования.

Проблема рефлексии рассматривается в контексте научно-естественных исследований высших познавательных процессов и процессов целеполагания, о чем свидетельствуют научные труды П.К. Анохина, Н.А. Берштейна, В.М. Бехтерева, А.Р. Лурии, И.М. Сеченова. Близкими к этим трудам являются работы психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В педагогику понятие «рефлексии» активно вошло лишь в последнее годы, а потому еще не получило достаточного научного развития. Однако в современное время появились и продолжают разрабатывать научные концепции, что указывает на рост интереса педагогической науки к феномену рефлексии в контексте саморазвития специалистов различных профессий. Вопросы развития профессиональной рефлексии в педагогической деятельности освещаются в

научных трудах Б.Э. Вульфо́ва, В.И. Загвязинского, В.Д. Семенова, Я.С. Турбовского, О.С. Анисимова, А.А. Воротниковой, Н.В. Кузьминой, и др.

Объект исследования – профессиональная рефлексия педагога.

Предмет исследования – организационно-методические условия, обеспечивающие развитие педагогической рефлексии педагогов дошкольного образования.

Цель исследования – обоснование и реализовать на практике организационно-методические условия развития профессиональной рефлексии у педагогов ДОО.

Задачи исследования:

- раскрыть понятие о профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования на современном этапе;
- изучить ресурсы методической службы как условия повышения профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования;
- отобрать методики диагностики и изучить с их помощью на практике особенности профессиональной рефлексии педагогов дошкольной организации;
- разработать и апробировать на практике организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации.

Теоретическую основу исследования составили работы: О.С. Анисимова, Н.Г. Алексеева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ю.Н. Кулюткина, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова и др.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами работы: анализ психолого-педагогической литературы, организация опытно-поисковой работы, включающей в себя наблюдение, анкетирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Структура исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие о рефлексии в научной литературе

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует, что рефлексия является предметом исследований ученых различных отраслей и понимается как процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышление о себе; осознание того, как воспринимают и оценивают человека другие люди; как объяснительный принцип развития познавательных процессов, механизм самосознания, специфический вид познания, уровень иерархически организованного мышления и механизма саморазвития личности, механизм возникновения новой деятельности, процесс создания виртуальных миров и условие достижения свободы личности, метасистемный уровень организации психики, на котором она становится сама для себя предметом собственной регуляции.

Хотя уже у Аристотеля, Платона и далее, у средневековых схоластов, можно найти много глубоких рассуждений, касающихся разных сторон того, что мы сейчас относим к рефлексии, все же принято считать, что основной и специфический круг проблем, связываемых сегодня с этим понятием, зарождается лишь в новое время, а именно благодаря полемике Локка и Лейбница, как бы мы ни относились к такой трактовке истории проблемы, и какую бы важную роль ни приписывали античным и средневековым мыслителям, бесспорно, что именно у Локка и Лейбница рефлексия начинает трактоваться как самопознание, как "поворот духа к «я»" и благодаря этому приобретает отчетливо психологическую окраску.

В дополнение к этому рефлексия получила эпистемологический оттенок, (рефлексия знания есть "наукоучение") и была поставлена в контекст процессов развертывания или развития "жизни".

Гегель сделал попытку дать рефлексии имманентное определение в рамках общей картины функционирования и развития духа. После Гегеля понятие рефлексии стало и остается до сих пор одним из важнейших в обосновании философского анализа знания [10].

В педагогическом энциклопедическом словаре рефлексия трактуется немного по-иному. Рефлексия - (от позднелат. *reflexio* - обращение назад), 1) размышление, самонаблюдение. 2) В философии - форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов. По мере развития цивилизации мышление становится все более и более логичным. Это объясняется тем, что традиционный материал, передаваемый каждому индивидууму, полнее и тщательнее продуман и разработан. Желание понимать свои собственные чувства и действия и разъяснить себе тайны мира обнаруживается очень рано; на всех ступенях культуры человек начинает размышлять о мотивах своих поступков. Однако для многих из этих поступков не может существовать никаких сознательных мотивов. Именно поэтому для обычных действий подыскиваются вторичные объяснения, совершенно не касающиеся их исторического происхождения, но представляющие собой выводы, основанные на имеющихся у данного народа общих знаниях. Существование таких вторичных объяснений является одним из важнейших антропологических явлений. Тем не менее, очень многие люди сначала совершают поступки, а затем пытаются их оправдать. Обучение рефлексии чрезвычайно важно для решения задач умственного воспитания [5]. Рефлексия по Локку, - это "наблюдение, которому ум подвергается деятельность" [2].

Рефлексия рассматривается как функция сознания, направленной на самопознание определенных препятствий, возникающих в предметной деятельности, социально - психологическом взаимодействии или проблемной ситуации. Эта функция активируется в результате обострения внутренних и внешних противоречий, при наличии когнитивного конфликта и обеспечивает изменение позиции личности к себе как субъекта познания,

деятельности и общения. Продуктом рефлексии является поиск и создания личностью новых смыслов, ценностей как качественных составляющих самосознания личности, что существенно меняют ее отношение к себе, к другим и предметной ситуации. Результатом рефлексии является личностное развитие, формирование субъективности как творческого отношения к жизненному пути. Являясь механизмом самоанализа, рефлексия становится инструментом самоконтроля, осмысления и ответственного поведения.

Рефлексия является одной из фундаментальных категорий психолого-педагогического знания, описывающей процесс самосознания. Ложность психологических механизмов рефлексии заключается в том, что наше сознание является сложной и постичь ее можно лишь интегрируя философское, психологическое и педагогическое знание. Рефлексия - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов состояний.

Она понимается как сущность, сердцевина человеческого сознания (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.). В ряде психологических исследований рефлексия представляется в качестве важнейшего компонента теоретического мышления (О.С. Анисимов, Н.Г. Алексеев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин), единицы умственного действия (В.В. Давыдов), а также уровня мыслительного процесса (И.Н. Семенов).

В современной психологии рефлексия рассматривается как важнейший объяснительный принцип раскрытия психологического содержания различных феноменов и экспериментальных фактов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.П. Сопиков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). В социально-психологических исследованиях основным контекстом изучения рефлексии являются процессы межличностного познания и взаимодействия.

Как указывает Н.В.Гончарова, рефлексия рассматривается учеными как направленность познания на самого себя, процесс "мышления о мышлении", осмысление собственных действий и их законов; мыслительный

процесс, направленный на структурирование или переструктурирование опыта, проблемы, знания или представлений [7].

В своем исследовании М.Ю. Двоглазова отмечает, что под рефлексивными способностями следует понимать умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе своих психофизиологических особенностей и знание механизма рефлексии. Рефлексия – это не простое осмысление того, что есть в человеке, но и переработка индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности [8].

Наиболее полно понятие рефлексии отражено в исследованиях В.Н. Белкиной, И.И. Ревякиной, которые под рефлексией понимают важнейший механизм, обеспечивающий основные функции сознания: выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту; обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира; узнавание, понимание, то есть связывание прежнего опыта с полученной новой информацией; целеполагание, то есть предварительное мыслительное построение действий и прогноз их последствий; контроль и управление поведением личности, ее способность отдавать себе отчет в том, что происходит [1].

Фундаментальным в понимании сущности механизмов рефлексии является утверждение о необходимости рефлексивного выхода и занятия внешней позиции относительно своей жизни, деятельности и т.п. и обращение к ним как к определенному содержанию, которое нужно понять.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует, что ведущей функцией рефлексии целесообразно определить содействие развитию и саморазвитию личности рефлексирующего, которая заключается в том, что он выполняет деятельность, связанную с постоянной поочередной реализацией рефлексивного выхода, рефлексивного контроля и коррекции и погружение в новую деятельность, более совершенную по сравнению с первой.

Многоступенчатый процесс, проходящий через отрицание предыдущих способов деятельности и мышления, отрицание отрицания, называется приемом "рефлексивной спирали развития" [9]. Авторы отмечают, что, переходя в рефлексивную позицию, субъект имеет возможность созерцать способы собственной деятельности как обособленный предмет. В результате этого специалист может находить ошибки, несоответствия в своей работе, осуществлять поиск новых способов осуществления деятельности и ставить новые профессиональные цели.

Рефлексия как один из основных психологических механизмов обеспечивает функционирование внутреннего плана предметной деятельности, включает в себя такие моменты деятельности, как сопоставление ее условий и целей, выявление наличествующих в ситуации и опыте субъекта средств преобразования объекта труда, определение их достаточности (или недостаточности) для достижения цели, выработку поэтапной стратегии и тактики, учет и обработку обратной информации, свидетельствующей о степени адекватности целям каждого этапа решения профессионального задания.

Как указывает Л.Н. Борисова, рефлексия тесно взаимосвязана с оценкой и созиданием. Осознавая свое действие, субъект деятельности оценивает поставленную цель с точки зрения перспективы успеха, осуществляет ее коррекцию с учетом различных норм, чувствует себя ответственным за возможные результаты, обдумывает их последствия для себя и для других [4].

В исследованиях А. Марковой рефлексия рассматривается как один из важных способов, обеспечивающих способность человека к новым условиям деятельности. Рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. При этом она осуществляется для реконструкции затруднения, которое возникло, и обнаружения его причин, т. е. признанным стало то, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, и, следовательно,

правомерно признавать рефлексию механизмом развития инновационного стиля профессиональной деятельности [17].

Таким образом, в научной литературе не представлено единого взгляда на проблему рефлексии.

В современных энциклопедиях рефлексия определяется как "форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека", или как "осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения; в узком смысле - новый поворот духа после совершения познавательного акта к «я» (к центру акта) и его микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познанного" [Ссылка].

В кратком психологическом словаре понятие рефлексии дается так: рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексию, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). Эта трактовка рефлексии стала главной аксиомой интроспективной психологии. В этих представлениях неадекватно преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний.

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают

«рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта.

Рефлексия, таким образом, — это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга. Традиция исследований рефлексии в западной социальной психологии восходит к работам Д. Холмса, Т. Ньюкома и Ч. Кули и связана с экспериментальным изучением диад — пар субъектов, включенных в процесс взаимодействия в искусственных, лабораторных ситуациях. Отечественные исследователи (Г. М. Андреева и др.) отмечают, что для более глубокого понимания рефлексии, ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложных организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью [4].

Л.Д.Демина поясняет рефлексия так: Рефлексия — это свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями. Рефлексия "поворачивает" сознание человека на свой внутренний мир. Это помогает не только осознать свои поступки, отношения, конструкты, ценности, но при необходимости, их перестроить, найти новые для этого основания [1].

Рефлексия — это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества,

наконец, с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то – это значит это "пережить", "пропустить через свой внутренний мир", "оценить" [15].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего [3].

Общим во всех определениях является то, что рефлексия – это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад.

1.2. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция

На современном этапе развития науки рефлексивные процессы занимают ведущее место и в педагогической науке и практике. Как подчеркивают В.В. Марико, Е.Е. Михайлова, высокий уровень развития педагогической рефлексии является одним из важных условий творческой деятельности педагога, связанной с осмыслением собственного сознания, собственных действий, самопознанием собственного «Я» и, как результат, – налаживанием правильных взаимоотношений с учащимися, коллегами, администрацией [16].

В современной науке среди исследователей нет единства точки зрения на природу и понимание сущности педагогической рефлексии.

В контексте профессионального образования педагогов рефлексия рассматривается исследователями: а) как профессионально и личностно значимое качество педагога (Н.В. Гончарова, В.В. Марико, Е.Е. Михайлова);

б) как единство проектной и исследовательской деятельности педагога, которые дают возможность прогнозировать, обдумывать и адекватно оценивать возможные и реальные результаты действий в отношении различных аспектов собственной деятельности (М.Ю. Двоеглазова); в) как составляющая структуры педагогической деятельности, рефлексивного управления процессом обучения учащихся (И.К. Петров); г) как психолого-педагогический механизм самоидентификации личности в обучении (Р.К. Чориев); д) как неотъемлемый элемент содержания образования (О.В. Калашникова); е) как универсальный механизм течения саморегуляции, саморазвития и профессионального становления личности педагога (И.Н. Лазарева и др.).

Д.И. Гасанова под педагогической рефлексией понимает способность педагога дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают те, с кем педагог взаимодействует в процессе педагогического общения [6].

Б.З. Вульф считает, что профессиональная рефлексия - это внутренняя работа, соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые различны на разных этапах профессионального самоопределения. В этом случае педагогическая профессиональная рефлексия рассматривается в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, и, прежде всего, с собственным педагогическим опытом [21].

Согласно точки зрения В.Н. Белкиной, И.И. Ревякиной, профессиональная педагогическая рефлексия – это осознание педагогом себя как субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется, оценку степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях. Исследователи в структуре педагогической рефлексии выделяют когнитивный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты [1].

А.А. Бехоева характеризует педагогическую рефлексию как специфическую характеристику профессионального самосознания педагога, представленную мотивационно-целевым, креативно-процессуальным, эмоционально-волевым, коммуникативно-технологическим и контрольно-оценочным компонентами [3].

Мотивационно-целевой компонент выражает потребность в профессионально-педагогической рефлексии, необходимость осознания мотивов и целей ее использования в работе учителя. Основой мотивационно-целевого компонента являются: удовлетворенность педагогической деятельностью, направленность на саморазвитие и самовоспитание, стремление к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Креативно-процессуальный компонент включает в себя знания, конкретизирующие теоретические основы профессионально-педагогической рефлексии, а также профессиональные умения учителя, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Данный компонент интегрирует интеллектуальные способности и профессионально-личностные качества, которые в сочетании позволяют судить о степени креативности педагога, и его способности генерировать новые способы педагогической деятельности, содержание и технологии обучения.

Эмоционально-волевой компонент отражает эмоционально-ценностное отношение к процессу формирования профессионально-педагогической рефлексии, направленность на развитие личностных и субъектно-деятельностных качеств, способствующих эффективному осуществлению рефлексивной деятельности.

Коммуникативно-технологический компонент выражает педагогические условия формирования умений и навыков коммуникации в структуре формирования профессиональной рефлексии. Основу данного компонента составляет совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса,

ориентированность в различных ситуациях общения, а также система внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанного на чувственном опыте, понимании себя и других.

Контрольно-оценочный компонент предполагает оценку и самооценку рефлексивной деятельности педагога. Он включает в себя адекватную личностную и профессиональную самооценку, осознание своих переживаний и состояний [3].

Важность рефлексии как профессионально значимого качества педагога неоднократно подчеркивалась в отечественной педагогической и психологической науке. Так, Ю.Н. Кулюткиным обоснована необходимость совершенствования рефлексии педагога как основы успешного осуществления учебной деятельности. И.А. Стеценко отмечает ведущую роль рефлексивной компетентности в профессиональной деятельности педагога. Г.Г. Ермакова отмечает, что уровень рефлексивности педагога коррелирует с профессиональной успешностью. При этом, ряд исследователей склоняется к тому, что результативность учебного взаимодействия педагога и обучающихся зависит не только от рефлексии педагога, но и от умений использовать рефлексии обучаемых для организации обучения (Б.З. Вульф, Г.П. Щедровицкий и др.).

Как видим, учеными предоставляется рефлексии видное место в процессе профессиональной деятельности педагога. Однако, необходимо заметить, что исследователи в сферу рефлексии личности относят, в основном, потенции человека, его личностное Я, что является важным, но, на наше убеждение, недостаточным для творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности. Мы согласны с мнением Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким и В.И. Слободчиковым, которые отмечают, что превалирование у педагога рефлексии "объектной причинности" не будет показывать субъект на анализ собственной деятельности. Лишь в случае доминирования у педагога рефлексии, направленной на педагогическую

деятельность, последняя может стать предметом преобразования и развития, что обеспечит эффективное решение проблемных ситуаций в педагогическом процессе и саморазвитие, самосовершенствование педагога [25].

И.Ю. Шустова подчеркивает необходимость развития рефлексивных способностей у каждого педагога. Она считает, что рефлексия – это не просто знание или понимание самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают человека, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Когда содержанием этих представлений является предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

Рефлексия собственной деятельности рассматривается как один из основных способов решения проблемы профессионального совершенствования педагога [29].

В.В. Марики, Е.Е. Михайлова [16] утверждают, что самоопределение педагога и овладение профессиональным мастерством во многом основаны на педагогической рефлексии, которой охватываются следующие компоненты: осознание учителем подлинных мотивов своей педагогической деятельности; умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем воспитанников; способность поставить себя на место другого, осознать и увидеть происходящее глазами воспитанника; способность к оценке собственных действий для корректировки профессиональной самооценки.

Определяя роль рефлексии в профессиональной деятельности, М.М. Карнелович отмечает, что она заключается в установлении связи между конкретно-практическими действиями и содержанием смысловых образований (понятий), благодаря чему которых задается и регулируется профессиональная деятельность [12].

Такого же мнения и И.К. Петров, который считает, что одним из решающих факторов в обеспечении изменения в образовательном процессе является творческое мышление педагога, сущность которого заключается в

умении освоить свой опыт, фиксируемый в рефлексии. Найти в нем зачатки новых способов педагогического воздействия на учебную деятельность, категориально оформить образцы новых способов и отразить их в современных технологических формах [22].

Спецификой педагогической деятельности является то, что она предполагает взаимодействие педагога и воспитанников, при которой деятельность одного детерминирует деятельность другого и наоборот. Односторонняя рефлексия деятельности педагога и воспитанника приведет к необъективным выводам об эффективности обучения и не послужит развитию участников педагогического процесса. Профессиональная рефлексия должна отражать в едином временном измерении действия педагога и воспитанника с целью согласования педагогического взаимодействия.

Рефлексивный характер педагогической деятельности заключается в том, что, управляя деятельностью воспитанников, педагог смотрит на себя и свои действия (и оценивает их) вроде бы глазами детей. Благодаря такому уровню педагогической рефлексии у педагога формируется умение становиться на точку зрения воспитанника, представлять его внутренний мир, установки, отношение не только к процессу обучения, но и к личности самого педагога. Рефлексивный характер педагогической деятельности находит свое проявление и в отношении педагога к самому себе. Так, приобщаясь к активному общению с воспитанниками, становясь одним из участников диалога с ними, педагог в то же время не теряет контроля над собой; он оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активен в нем ребенок.

Одним из достаточно исчерпывающе изученных видов рефлексии, функционирующей в творческой деятельности педагога является анализ и обобщения им своего педагогического опыта. Рефлексивные процессы педагога составляют процессуальную сторону функционирования

профессионального самосознания, выполняя роль ее когнитивного мониторинга. В ситуации профессионального кризиса или внутреннего конфликта они позволяют педагогу пересмотреть представления о себе в связи с поиском новых смыслов и появлением новых ценностных отношений к профессиональной деятельности, соответствующие его личностной позиции.

В.Н. Белкина, И.И. Ревякина выделяют признаками развитой профессиональной рефлексии, к которым авторы относят следующие: способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий; осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; сознание особенностей своей личности; позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем; способность находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций; активно и позитивно воздействовать на окружающих [1].

Для педагога рефлексивная поведение является профессионально необходимым. Иметь верные представления о себе, о своих особенностях, способностях, возможностях и учитывать их в деятельности - необходимые умения для педагога, чтобы развивать положительное, а отрицательное компенсировать.

Культура, профессиональный опыт, опыт творческой деятельности усваиваются на личностном уровне и обусловлены личностно-неповторимым характером этого процесса, ведь личность усваивает социальный опыт как непрерывную перестройку реконструирования своего прошлого опыта, как поиск смысла информации, которая поступает по разным каналам.

Индивидуально-творческое рефлексивное развитие предполагает не механическое запоминание ее воспроизведения учебного материала, а его творческое переработки, выявление скрытого содержания, собственно оригинальную интерпретацию, формирование личностного отношения к нему, оценку возможности предложенных идей, теорий, методических рекомендаций, дискуссии, стремление поделиться своими мыслями с

другими, услышать их оценку. Достигается это благодаря построению самопознания педагога в процессе творческой практической рефлексивной деятельности.

Таким образом, в современное время существует большое количество разнообразных точек зрения на природу и сущность педагогической рефлексии. Анализ представленных определений позволяет прийти к выводу, что понятие педагогической рефлексии является многоаспектным. Различные определения этого понятия не противоречат друг другу, но в каждом из них отдают предпочтение наиболее существенному признаку, которая в той или иной степени касается осмысления содержания собственного сознания, собственных действий относительно самопознания своего «Я». Теоретический анализ литературы позволил нам сделать вывод, что чаще всего педагогическая рефлексия педагога трактуется в узком и широком смыслах. В узком смысле - это умение субъекта образовательного процесса анализировать свою профессиональную деятельность, вносить в нее коррективы и видоизменять в соответствии с особенностями профессии; это умение педагога сопоставлять свои личные и профессиональные действия с мнением своих коллег, воспитанников, родителей. В широком смысле рефлексия - это одна из специфических характеристик профессионального самосознания педагога, представлена мотивационно-целевым, креативно-процессуальным, эмоционально-волевым, коммуникативно-технологическим и контрольно-оценочным компонентами. Педагогическая рефлексия является важнейшим фактором, влияющим на процесс формирования инновационного стиля профессиональной деятельности педагога, потому что именно ею определяется степень собственного достоинства и характер направленности поступков педагога. Без формирования адекватной педагогической рефлексии в процессе профессиональной подготовки вряд ли возможно формирование специальных педагогических способностей, индивидуальных свойств и качеств у педагогов.

1.3. Ресурсы методической службы для развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования

Социокультурная среда современного общества накладывает свой отпечаток на реформирование образовательной сферы: происходит кардинальный пересмотр ее содержательной и технологической основы, смена педагогической парадигмы и ценностно-смысловых ориентаций. Перестройка внешнего и внутреннего пространства образовательных систем стала такой мощной, что педагог в потоке информационного бума не может, не успевает и не умеет адекватно оценить и проанализировать, какие инновации являются эффективными.

В большинстве случаев происходит механическое и формальное внедрение в практику работы нововведений, которые приносит временные результаты и изменения, а затем исчезают, уступая следующим новациям. В таких условиях назрела необходимость консолидировать усилия методических служб различного уровня – от областных институтов последипломного педагогического образования, районно-городских методических центров, методических кабинетов дошкольных учебных заведений для выработки механизма формирования у педагогов способности не только накапливать знания, опыт и навыки, но и воспитывать привычку и умение понимать собственный внутренний мир и сущность взаимодействия с другими людьми, критически анализировать и осмысливать собственную деятельность, быть способными выстраивать стиль общения с детьми в новом формате, адекватно оценивать новейшие технологии и быть к ним готовыми [2].

Это требует коррекции деятельности методических служб в направлении раскрытия и развития инновационного потенциала воспитателя (способности проектировать и моделировать развитие образования в конкретных формах, в практической деятельности), стимулирование

педагогов к творческому осмыслению инновационных идей, совершенствование педагогического мастерства.

Новым ориентиром в деятельности методических служб должно стать не столько процесс информирования педагогов о научных достижениях и опыт инновационной практики, сколько организация инновационной деятельности самих педагогов путем самообразования, самоорганизации и саморазвитию через овладение новыми компетенциями. Чрезвычайно важным в этом аспекте является обучение воспитателей поэтапному планированию собственной инновационной деятельности на основе конкретизации задач реализации каждого этапа, определение содержания и ожидаемых результатов в соответствии с общей цели осуществляемой работы.

Учитывая указанные проблемы актуальным становится вопрос формирования рефлексивной культуры у педагогов дошкольных учебных заведений.

Изучение опыта профессиональной деятельности педагогов ДООУ показывает, что реальная практика почти лишена процесса рефлексии. Педагоги не владеют навыками самоанализа профессиональной деятельности, испытывают дефицит сопровождения рефлексии в процессе профессионального самосовершенствования, зависимы или от внешних требований, или от низкого уровня собственной педагогической культуры.

Отсутствие использования в практике работы дошкольных учебных заведений рефлексивного механизма лишает педагогов возможности увеличивать объемы получаемой профессиональной информации и включать в деятельность те знания, которые соответствуют ее логике; устанавливать «субъект-субъектные» отношения с участниками образовательного процесса; и, наконец, развивать рефлексивное сознание [5].

Причины, связанные с низким уровнем рефлексивной культуры у педагогов, на наш взгляд, нужно искать еще на этапе подготовки будущих специалистов, а также в системе повышения педагогической квалификации -

в большинстве устаревшей, формалистичной в своих методах и формах. Методические службы районного и городского уровня стараются в меру сил развить чувства и навыки саморефлексии у педагогов дошкольных учебных заведений, но часто для этого не хватает опыта, мудрости, терпения и времени.

Не вызывает сомнения, что важная роль в развитии профессионально-рефлексивных способностей и умений у педагогов отводится именно преподавателям областных институтов последипломного педагогического образования, методистам районных и городских методических кабинетов, которые сами обязаны иметь высокий уровень развития профессиональной деятельности и обладать рефлексивными технологиями решения воспитательных и профессиональных задач, чтобы обучать этому воспитателей [19].

Повышение рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению всех других качеств рефлексия выступает как координирующее, организующее и интегративное начало. Степень ее сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать остальные качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Процессом становления рефлексивной позиции педагога можно и нужно управлять. Рефлексия на первых этапах своего становления предполагает целенаправленную ее организации педагогом, постоянно и грамотно приобщает его к самоанализу учебной деятельности и формирование ее компонентов, стремится вызвать их на размышления, формирует способность посмотреть со стороны на свою деятельность.

Каждому педагогу внутренне присуща способность целенаправленной рефлексии, поэтому в интересах представителя методической службы помочь ему найти и реализовать такую способность. То есть задачей методической службы является создание для педагога «рефлексивного пространства», что

позволит ему отвлечься от своей предметной деятельности, «остановить мгновение», увидеть собственную учебную деятельность как бы со стороны, попытаться проникнуть в ее сущность и осмыслить свое предназначение в ней.

Главная стратегия заключается в создании условий, обеспечивающих приобретение профессиональных рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, которая стимулирует собственно рефлексивное поведение педагога в целом.

Рефлексивная деятельность педагога развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, видоизменять ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за собственные решения. Развитие рефлексии в деятельности педагога становится его первоочередной задачей.

Из сказанного выше, понятно, что формирование рефлексивного творческого мышления, осознание его значения для решения профессиональных задач будут способствовать активизации познавательной деятельности педагогов и систематической работе по повышению ими своей профессиональной компетентности.

Методическим службам прежде чем приступать к внедрению системного формирования рефлексивной культуры педагогов в практику своей деятельности, нужно четко осознавать, что:

1. Целенаправленная и систематическая работа по формированию и повышению профессиональной рефлексии на всех уровнях системы непрерывного образования способствует улучшению качества знаний, умений и навыков педагогов, повышению их потребности в самообразовании, самосовершенствовании и развивает творческую активность.

2. Воспитание саморефлексии - стержень, способный повысить мотивацию и результативность профессиональной деятельности, способствовать приобретению педагогами чувства самоидентичности.

3. Самооценка как фактор самообразования выступает в двойной роли: как внутренний стимул, побуждение к постоянному пополнению знаний, необходимых в педагогической деятельности, и как один из объектов познания и самопознания.

4. Низкий уровень рефлексии часто связан с недостаточным осознанием педагогами трудностей в педагогической деятельности, представлением учебного процесса постоянным, обязательным, постоянным и неизменным явлением.

5. Изучение и повышение профессиональной рефлексии необходимо проводить целостно и системно, во всех ее аспектах и проявлениях, с учетом индивидуальных особенностей педагогов и специфики их профессиональной деятельности.

6. Процесс формирования рефлексивной культуры педагогов желательно организовывать во всех цепочках образовательного пространства - от учреждения, где непосредственно работает педагог, к формату городских методических мероприятий и курсов повышения педагогической квалификации [2].

Начинать работу над формированием рефлексивной культуры педагогов целесообразно с диагностики содержательных и уровневых характеристик каждого компонента саморефлексии. Для этого используются серия экспериментальных заданий, анкетирование, диагностические методики.

Система формирования рефлексивной культуры может осуществляться в виде психолого-педагогического проектирования, первый, мотивационно-целевой этап которого предполагает осознание педагогами четкого определения целей профессионально - педагогической деятельности.

Задачи, которые ставит перед собой представитель методической службы, прежде всего: заинтересовать педагогов новым форматом общения, вызвать желание быть откровенным, искренним, честным по отношению к

себе и коллегам, включить их внутреннюю активность, создать мотивацию, которая преобразует педагогическую задачу в стремление.

На мотивационном этапе работы с педагогами по формированию профессиональной рефлексии целесообразно применять следующие интерактивные упражнения: «Расскажи о себе», «Я и каким меня видят», «какой я есть и каким хотел бы быть» «Кто я?», «Жизненное кредо. Личный герб и девиз», «Мое имя и личная черта», «Моя индивидуальность», «Вот я такой», «Не хочу хвастаться, но я...», «Преобразование», «Моя Вселенная» [2].

Упражнение «Расскажи о себе» предполагает, что педагоги должны пообщаться с глазу на глаз со своим партнером; затем они представляют друг друга.

В упражнении «Какой я есть и каким хотел бы быть» каждый из участников группы должен продемонстрировать жестами, мимикой, звуками (неартикультиваниями), которым он является, а потом - каким хотел бы быть. В игре «Кто я?» на этот вопрос педагог отвечает десятью словами или словосочетаниями, которые записываются на специальной бумаге. Все участники игры имеют возможность двигаться и знакомиться с определениями других участников.

Чтобы выполнить упражнение «Я и каким меня видят», педагогам необходимо составить два описания себя: первый они пишут собственноручно, а второй пишется коллегами. По условию задачи участники должны правдиво описать себя, не указывая своего имени. Во время чтения первого описания слушатели должны догадаться, кто является автором описания. Затем автор прочитывает другое описание. Далее участникам предоставляется возможность соотнести два описания для проявления адекватности отношения и оценивания своей личности каждым педагогом [21].

Для упражнения «Моя Вселенная» участникам раздают «форматы для черчения или рисования. В центре листа надо нарисовать солнце и в центре солнечного круга написать крупную букву «Я». Затем от этого «Я» – центра

своей Вселенной – надо прочертить линии к звездам и планетам: Мое любимое занятие. Мой любимый цвет. Мое любимое животное. Мой любимый звук. Мой любимый запах. Моя любимая игра. Мой любимый одежда. Моя любимая музыка. Моя любимая пора года. Что я больше всего люблю делать. Место, где я больше всего люблю бывать. Мои любимые герои. Я имею способности к. Рефлексия: выводы после обсуждения - у всех много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что нас объединяет. Мы нужны друг другу, и каждый человек может достичь в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям было веселее жить [21].

Целью информационного этапа должно стать усвоение системы знаний: теоретических (психолого-педагогические и правовые, которые обеспечивают учебную деятельность: понятия, правила, законы); знания о сущности рефлексии и рефлексивной культуры, рефлексивной деятельности, способствующих формированию рефлексивных умений на основе определенных педагогических условий.

Задача методической службы на данном этапе - пробудить в педагогах желание и умение учиться, добывать знания путем самостоятельных поисков в различных информационных источниках. Этому будут способствовать интерактивные игры: «Кресло сказителя», «Детектив», «Открытая трибуна», «Открытый микрофон» (индивидуальные); «Зашифруй - отгадай», «Ассоциации» (в парах); «Тортик», «Ярлыки», «Паутинка» (групповые) и тому подобное.

Репродуктивно-обобщающий этап: предполагает практическое воплощение усвоенных знаний, закрепление приобретенной рефлексивной позиции, первые попытки дать конкретные ответы на вопрос: «Что я делаю?» (гармоничный внутренний мир); «Как я это сделаю?» (критерий трудолюбия); «Как сделать, чтобы не навредить?» (критерий толерантного отношения к воспитанникам); «Как будет, если я...?» (определение гибкости профессиональной позиции); «Почему или зачем я это делаю?»

(смыслотворчества деятельность педагога). Педагог, который пытается таким образом мыслить или рефлексировать, всегда осознает цель профессиональной деятельности, а также определяет цепочку последовательных заданий для выполнения, которые способствуют ее достижению [2].

В рамках методических объединений при обсуждении педагогами увиденного занятия целесообразно использовать нестандартные формы анализа: «Портфель оценивания», «Корзина пожеланий и советов», «Солнышко и дождик» и другие.

Специалисты методической службы предоставляют возможность педагогу не когда-нибудь, в далеком будущем, а сегодня практически применить приобретенные на информационном этапе знания, навыки и умения, отбирая среди них необходимые для решения новых, нестандартных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Очень важно помочь каждому педагогу испытать свои возможности, сопоставив их с желаниями, вызывать чувство уверенности в своих силах; отследить динамику роста каждого отдельного педагога, сравнивая только с его личными предыдущими достижениями [28].

Творческий этап предполагает деятельность педагогов на основе сформированных умений, которые способствуют накоплению опыта, развитию творческого педагогического мышления (умения анализировать ситуацию, давать оценку действиям коллег, так и собственным, находить пути выхода из ситуации), а также обеспечивают практическое воплощение приобретенных знаний и навыков: умение определить проблемы, формулировки гипотезы, составления плана деятельности на основе проведенных оценочных суждений, написание выводов и обобщений; разработку и использование оригинальных способов решения определенных педагогических задач и проблем в различных ситуациях с постоянным осуществлением анализа и самоанализа собственной деятельности и деятельности коллег.

Главное для специалистов методической службы - наполнить деятельность этого этапа вспышкой положительных эмоций, создать благоприятную атмосферу для раскрытия творческого потенциала каждого педагога. Целесообразной формой воплощения задач творческого этапа являются мастер-классы, интерактивные игры «Шесть шляп» «Полено», «Ожерелье уникальности» и тому подобное.

Рефлексивно-оценочный этап ставит перед педагогами следующие задачи: осознать приобретенный за весь период опыт, научиться делать подробную психологическую характеристику собственном личностном развитии. Примеры интерактивных упражнений: «Конверт пожеланий», «Письмо к самой себе», «Закончит фразу».

Стоит отметить, что для совершенствования рефлексивных качеств на всех этапах в целях достижения наиболее эффективных результатов необходимо применять современные технологии обучения:

- диалоговые технологии коммуникативная среда, пространство, сотрудничество на субъект-субъектном уровне;
- структурно-логические технологии - поэтапная организация постановки дидактических задач, выбора способа их решения и оценки полученных результатов;
- компьютерные технологии - с помощью разнообразных обучающих программ (информационных, тренинговых, развивающих, контролирующих), реализованных в дидактических системах «супервизор - компьютер - педагог) [21].

Использование этих технологий способствует углублению рефлексивных качеств: познания себя, внутреннего мира, оценки качества своих состояний и качеств, которые способствуют самоорганизации личности, то есть саморефлексии.

Полезными и интересными в плане формирования рефлексивной культуры педагогов могут стать деловые игры по методике Т.И. Пониманской: на всех этапах их подготовки, проведения, оценки

деятельности предусмотрено задание рефлексивного содержания, непосредственное участие в этих играх требует от педагогов проявлений самопрограммирования, самоконтроля и самооценки [24].

Усилить действенность деловых игр можно с помощью проведения устных психолого-педагогических журналов, заседаний круглых столов, вечеров вопросов и ответов, реклам книг и публикаций, методических диалогов, диспутов и дебатов по проблемным вопросам (например, «Какой я воспитатель?», «Насколько я успешный педагог?», «Моя профессия самая лучшая», «Насколько эффективны приемы, которые я применяю?», «Правильно ли я действую как профессионал?», «Как стать мастером своего дела?» и тому подобное) [13].

Одним из действенных приемов формирования рефлексии является регулярное ведение рефлексивного дневника. Эта работа не требует много времени и заключается в ежедневном записывании тех вопросов, которые возникают как критические аргументы относительно инновационной деятельности.

На наш взгляд, одним из важнейших аспектов педагогической рефлексии проявляется в формулировке вопросов и попытке их самостоятельного решения. Без системного анализа и самоанализа педагог не может осознать проблем, возникающих в профессиональной деятельности, и тем более решать их.

С целью формирования профессиональной компетентности, воспитание личности педагога-исследователя целесообразно предлагать педагогам участие в проективной деятельности, которая имеет практическую направленность, непосредственная связь с жизнью, способна обеспечить пространство для выявления личностных качеств [5].

Коллективная проектная деятельность - это разнообразие форм самостоятельной работы, овладение способами познавательной деятельности, проблемным подходом, элементами поиска или исследования, творческим характером деятельности. Собственно, презентация проекта - это

осуществление процесса саморефлексии, анализ результатов работы, оценка собственного вклада и поведенческих проявлений других.

Действенная работа педагогов над самосовершенствованием осуществляется в формате проведения Школы педагогического мастерства, Школы психологического здоровья (благополучия), Творческих мастерских педагогов, Клубах педагогического мастерства, Клубе творческого общения, Клубе дошкольного элиты, на заседаниях творческих групп, в работе практических семинаров, философских столов, методических мостов, на заседаниях городского дискуссионного клуба «Кейс-метод и метод Сократа».

Используя те или иные технологии для формирования рефлексивной культуры, специалисты методической службы должны помнить, какие качества необходимо воспитать у педагогов. Это, прежде всего:

- умение анализировать собственную профессиональную деятельность и перенимать положительный, эффективный опыт коллег, что требует глубокой теоретической и практической подготовки;

- способность корректировать и дополнять учебные планы, программы, формы, методы обучения и воспитания с учетом условий, которые изменяются;

- умение адекватно оценивать педагогическую ситуацию как неотъемлемую часть жизни в ее социальном контексте;

- способность определять пути профессионального самосовершенствования с учетом собственного профессионального опыта;

- выстраивание путей личностного и профессионального саморазвития на основе адекватной самооценки, реального оценивания своих профессиональных возможностей;

- готовность повышать уровень профессиональной компетентности на основе инновационных технологий, современных психолого-педагогических исследований;

- достижения духовно-творческой самореализации, что проявляется в уходе от шаблонов и стереотипов, преобразование из формального

исполнителя директивных требований и указаний в специалиста, способного к творческой интерпретации идей, подходов, технологий в сфере своей деятельности [2].

Таким образом, формирование и повышение рефлексивной культуры должно стать первоочередной задачей деятельности методических служб различных рангов. Поднятие на высокий уровень психолого-педагогической и методической подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений в рамках методических мероприятий и прохождения курсов повышения квалификации позволит педагогам сочетать в себе профессионализм и гибкость мышления, изобретательность, уверенность в своей самобытности и развитую интуицию, творческое воображение, критическую самооценку и стремление, способность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, готовность к реальному внедрению новейших технологий в практику своей работы.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Изучение характеристик профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации

Изучение профессиональной рефлексии педагогов ДОО проводилась на базе детского сада № 18. Выборка испытуемых сформирована из 20 педагогов ДОО, возраст которых составил диапазон от 27 до 55 лет.

Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе (констатирующем) изучалась и анализировалась литература по теме исследования; обобщался педагогический опыт в области развития профессиональной рефлексии у педагогов дошкольного образования, определялись основные методы и методики работы.

На втором этапе исследования разрабатывались организационно-методические условия, обеспечивающие повышение профессиональной рефлексии педагогов ДОО; проводилась опытно-поисковая работа, накапливалась и обрабатывалась полученная информация.

На третьем этапе (контрольном) проводились анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов исследования педагогов ДОО и оформление работы.

Критерии выявления и уровни развития рефлексии по методике диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов):

Высокие результаты по тесту от 8 до 10 говорят о том, что человек в большой степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою

деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Средние результаты по тесту находятся в диапазоне от 4 до 7 стенов.

Низкие результаты по тесту от 1 до 3, то есть меньше 4 стенов, говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию.

Теоретический анализ литературы на первом этапе позволил нам в качестве основных применить следующие методы и методики:

- 1) методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов);
- 2) методика изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е. Рукавишникова);
- 3) анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор – В.И. Зверева).

Опишем обозначенные методики более подробно.

Первая методика - диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов).

Цель методики – определение уровня развития рефлексии у личности педагогов ДОО.

Методика состоит из 27 утверждений, степень своего согласия с которыми должны выразить воспитатели ДОО (абсолютно неверно; неверно; скорее неверно; не знаю; скорее верно; верно; совершенно верно).

После обработки данных можно сделать выводы о сформированности следующих видов рефлексии у педагогов ДОО:

- ретроспективная рефлексия деятельности;
- рефлексия настоящей деятельности;
- рассмотрение будущей деятельности;
- рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Стимульный материал и обработка результатов методики представлены в Приложении 1.

Результаты диагностики, полученные по методике диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов), на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень рефлексивности педагогов ДОО по методике диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов)
на констатирующем этапе

Уровень рефлексивности педагогов ДОО	Количество человек	%
Высокий	9	46,70
Средний	7	33,30
Низкий	4	20,00

Опишем полученные результаты исследования педагогической рефлексии педагогов ДОО.

Результаты диагностики, полученные по методике диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов), на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таким образом, как показывают данные, отраженные в таблице 1, большинство педагогов ДОО (46,7 %) продемонстрировали высокий уровень выраженности рефлексивности. Педагогов ДОО данной группы отличает высокая выраженность рефлексивности как личностной черты, что

проявляется в выраженной в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. Исходя из сущности педагогической рефлексии очевидным является вывод, что 46,7 % педагогов ДОО, задействованных в педагогическом эксперименте, имеют мышление, которое позволяет при решении задач выработать наиболее эффективную стратегию и ускорить мыслительную деятельность.

33,3 % педагогов ДОО выявили средний уровень выраженности рефлексивности. Средний уровень сформированности рефлексивности характеризовал педагогов ДОО, которые проявляли положительное, но в отдельных случаях неопределенное отношение к различным аспектам профессиональной деятельности и ее рефлексии; в целом исследуемые были ориентированы на самопознание и саморазвитие, но не всегда верили в собственные силы. Эти педагоги проявляют правильное или частично правильное понимания содержания рефлексивной компетентности, пути ее формирования во время учебно-профессиональной деятельности, владеют в достаточной степени психолого-педагогическими знаниями, владеют учебно-аналитическим мышлением, что выражалось в понимании значения обратной связи при реализации рефлексивных компетенций, но иногда педагоги этой подгруппы высказывают опасения относительно получения негативной информации о себе, указывают на определенные препятствия при реализации рефлексии: чрезмерная загруженность и дополнительные обязанности. Характеризовал их и недостаточный уровень методической подготовки. Педагоги иногда испытывают определенные трудности относительно осознания и оценки наличия у себя профессионально важных черт личности.

У 20,0 % педагогов ДОО обнаружен низкий уровень выраженности рефлексивности. Низкий уровень сформированности рефлексии проявляется в низком уровне ориентации на самопознание и саморазвитие. Педагоги затрудняются в выборе средств формирования педагогической рефлексии в процессе учебно-профессиональной деятельности, ситуаций осуществления

рефлексии во время педагогической практики, не понимают значение обратной связи в формировании рефлексии.

Вторая методика применялась для изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е. Рукавишникова).

Цель методики – определение уровня сформированности педагогической рефлексии.

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ "да" или "нет".

По результатам ответов сумма полученных баллов суммируется и делает следующие выводы:

0 - 11 баллов – низкий уровень развития рефлексии педагогов ДОО;

12 - 22 балла – средний уровень рефлексии педагогов ДОО;

23 - 34 балла – высокий уровень рефлексии педагогов ДОО.

Стимульный материал и обработка результатов методики представлены в Приложении 2.

Результаты диагностики, полученные по методике изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е. Рукавишникова) на констатирующем этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень педагогической рефлексии среди педагогов ДОО по методике Е.Е. Рукавишниковой на констатирующем этапе

Уровень педагогической рефлексии среди педагогов ДОО	Количество человек	%
Высокий	9	40,00
Средний	7	33,40
Низкий	4	26,60

По результатам, отраженным в таблице 2, можно сделать вывод, что 40,0% педагогов ДОО характеризуются высоким уровнем рефлексии. У 33,4

% обследованных педагогов наблюдается средний уровень рефлексии. У 26,6 % педагогов ДОО выявлен низкий уровень рефлексии. Педагогическая рефлексия у большинства педагогов находится на среднем и низком уровне (60%) и меньше половины педагогов имеет высокий уровень рефлексии (40%).

Таким образом, эти данные свидетельствуют о том, что необходимо развитие педагогической рефлексии педагогов ДОО, то есть разработка и реализация организационно-методических условий повышения профессиональной рефлексии, т. к. рефлексия оказывает непосредственное влияние не только на анализ педагогических действий преподавателя (рефлексивность мышления), но и на анализ, оценку и обобщение своего профессионального опыта (педагогическую рефлексию).

Третья методика – анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор – В.И. Зверева), направлена на определение того, на каком уровне находится саморазвитие педагога, какие усилия педагог прилагает для улучшения качества своего труда, стремится ли педагог рефлексировать свою деятельность, анализирует ли педагог свой опыт. Анализ позволяет определить готовность педагога к профессиональному совершенствованию, отражает устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации. Испытуемым предлагалось оценить, насколько им соответствует каждая из предложенных характеристик анкеты по пяти балльной системе, где:

5 баллов – данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 балла – утверждение скорее соответствует, чем нет;

3 балла – на утверждение можно ответить и да, и нет;

2 балла – утверждение скорее не соответствует;

1 балл – утверждение не соответствует.

Стимульный материал анкеты представлен в Приложении 3.

Таким образом, была составлена программа диагностики педагогической рефлексии педагогов ДОО.

Результаты диагностики, полученные по методике «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор – В.И. Зверева) на констатирующем этапе, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики по анкете «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор методики – В.И. Зверева) на констатирующем этапе

Диагностируемый параметр	Количество человек	%
Саморазвитие остановилось	4	20,0
Отсутствует система саморазвития	9	46,7
Высокое саморазвитие	7	33,3
Итого, человек	20	100

Данные таблицы 3 позволяют сделать вывод, что у 20,0% педагогов ДОО от общего числа опрошенных (3 человека) диагностируется остановившееся саморазвитие. Это означает, что педагоги не верят в свои возможности, не рефлексируют и не анализируют свой опыт, поступки, избегают ответственности и, связанного с ней продвижения по карьере.

У 46,7% (7 человек) отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий. То есть время от времени преподаватели стремятся совершенствовать себя, стать более открытыми, анализ своих поступков и ошибок происходит с чьей-то помощью, саморазвитием занимаются не постоянно.

И только у 33,3 % педагогов ДОО (5 человек) наблюдается активное развитие, стремление к познанию себя, есть вера в себя, желание саморазвиваться, дискутировать по интересующим вопросам.

Обобщим полученные данные уровней педагогической рефлексии педагогов ДОО разных методик на констатирующем этапе в таблице 4.

Таблица 4

Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО по итогам констатирующего этапа исследования, в %

Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО	Методика А.В. Карпова	Методика Е.Е. Рукавишниковой	Анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию» В.И. Зверевой	Среднее значение
Высокий уровень	46,7	40,0	33,3	40,0
Средний уровень	33,3	33,4	46,7	37,8
Низкий уровень	20,0	26,6	20,0	22,2

Таким образом, обобщив данные по всем методикам, можно сделать вывод, что условно у педагогов ДОО были выделены три уровня сформированности педагогической рефлексии: высокий, средний и низкий (рис 4).

Согласно рисунку 4 у 40% педагогов ДОО выявлен высокий уровень развития рефлексии.

О высоком уровне развития рефлексивных способностей воспитателя ДОО свидетельствует обладание широкой эрудицией, педагогической интуицией, обладанием высокоразвитым интеллектом, высоким уровнем нравственной культуры, владение новейшими технологиями в области обучения и воспитания детей, гибкостью мышления, творческим подходом к своей деятельности, потребностью в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании, способностью наиболее полно и адекватно отразить педагогическую действительность в своём сознании, оценить педагогическую ситуацию и своё место в этом процессе, принять обоснованное решение.



Рис. 4. Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО по итогам констатирующего этапа исследования, в %

У 37,8 % педагогов ДОО выявлен средний уровень развития рефлексии. Средний уровень характеризуется наличием желания осуществлять рефлексию, наличием интереса к саморазвитию и самообразованию, желанием решать социально-педагогические задачи на основе рефлексивного анализа, положительным отношением к своей профессии. Педагоги осознают важность знаний о категории «рефлексия», проявляют к ним интерес, владеют психолого-педагогическими знаниями, которые раскрывают сущность и закономерности профессиональной рефлексии. Кроме того, испытывают незначительные затруднения при анализе и осмыслении социально-педагогических ситуаций, противоречий,

возникающих в суждениях эпизодически присутствует категоричность. У педагогов достаточно сформированы рефлексивные умения, умение выявлять и отражать возможности участников социально-педагогических ситуаций, но рефлексивные действия не всегда последовательны. У педагогов ДОО достаточно сформированы умения самопознания, самоанализа, анализ собственного отношения к объекту познания.

22,2 % педагогов ДОО продемонстрировали низкий уровень рефлексии. Низкий уровень характеризуется отсутствием устойчивого желания осуществлять рефлекссию, отсутствием интереса к саморазвитию и самообразованию, отсутствием желания решать социально-педагогические задачи на основе рефлексивного анализа. У педагогов не всегда проявляется положительное отношение к своей профессиональной деятельности. Знания о категории «рефлексия», ее виды, функции отрывочные. Педагоги этой подгруппы испытывают значительные трудности при анализе и осмыслении социально-педагогических ситуаций, противоречий, возникающих в суждениях присутствует категоричность. Рефлексивные умения частично сформированы умения выявлять и отражать возможности участников социально-педагогических ситуаций затруднены, рефлексивные действия эпизодические. У педагогов с низким уровнем рефлексии частично сформированные умения самопознания, самоанализа, неполное отражение собственного отношения к объекту познания.

Таким образом, результаты диагностики педагогической рефлексии педагогов ДОО на констатирующем этапе позволили нам сделать вывод, что у 40,0% опрошенных выявлен высокий уровень педагогической рефлексии, столько же педагогов продемонстрировали средний уровень педагогической рефлексии, и 20,0 % характеризуется низким уровнем педагогической рефлексии. Определение уровней сформированности педагогической рефлексии позволило нам выявить недостаточно развитые критерии и показатели сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО, наметить пути дальнейшего развития и избрать средства и методы, с

помощью которых можно было бы влиять на развитие рефлексивной компетентности.

2.2. Организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации

Повышение уровня профессионализма педагогических работников возможно при условии максимального раскрытия их личностного потенциала, содействие саморазвитию и самореализации специалиста, способного активно, качественно и творчески работать в условиях сложных вызовов современности.

С целью развития педагогической рефлексии педагогов ДОО нами были разработаны и реализованы организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов ДОО.

Развитие педагогической рефлексии педагогов ДОО осуществлялось по следующим составляющим:

- когнитивная, которая предусматривала содействие осведомленности педагогов в сущности рефлексии и факторов его развития, особенностей осуществления и развития рефлексии в профессиональной деятельности; пониманию ими необходимости сочетание рефлексии с активностью в различных сферах жизнедеятельности;

- аффективно-оценочная, направленная на актуализацию потребности в развитии рефлексии; мотивов самопознания, саморазвития, саморегуляции и самоконтроля; осознание и самооценка собственных качеств личности и профессионально важных качеств педагогов; развитие позитивного отношения к педагогической деятельности;

- регулятивно-процессуальная, которая предусматривала совершенствование умений и навыков осуществления и развития рефлексии (педагогической, деловой, авторефлексии) в профессиональной

деятельности; оптимизацию самоконтроля в межличностном взаимодействии в учебно-воспитательном процессе; осуществление адекватного прогноза самооффективности педагогов и т.д.

Организационно-методические условия развития рефлексии включают следующие компоненты:

- 1) целенаправленный отбор содержания для совершенствования аналитических умений педагогов;
- 2) применение интерактивных форм работы с педагогами, позволяющих актуализировать их мотивацию к систематической рефлексии профессиональной деятельности;
- 3) использование специальных приемов и упражнений для отработки умений и навыков профессиональной рефлексии.

Что касается работы непосредственно с педагогами ДОО, то тренинги развития были рассчитаны на 20 часов (из них 10 аудиторных часов и 10 часов самостоятельной работы), и состояла из четырех взаимосвязанных учебных модулей.

Модуль 1. «Рефлексия: сущность, составляющие и факторы развития» был направлен на развитие когнитивной составляющей, в частности, содействие осознанию педагогами особенностей осуществления и развития рефлексии; важности сочетание рефлексии с активностью в различных сферах жизнедеятельности.

Модуль 2. «Аффективно-оценочная составляющая развития рефлексии педагогов» был направлен на формирование позитивного отношения педагогов к развитию рефлексии через актуализацию мотивов самопознания, саморазвития, саморегуляции и самоконтроля; осознание, самооценку и развитие профессионально важных черт личности.

Модуль 3. «Регулятивно-процессуальная составляющая развития рефлексии педагогов» предусматривал совершенствование умений и навыков педагогов по осуществлению и развитию рефлексии в профессиональной деятельности.

Модуль 4. «Личностные детерминанты развития рефлексии педагогов» был направлен на развитие способности к рефлексии (рефлексивности) и интернального локуса контроля педагогов как важных факторов успешности развития рефлексии.

В процессе работы применялись способы развития рефлексии, такие как:

- возможность расширения репертуара ролей, проигрывание ролей;
- личный пример педагогов ДОО, которые демонстрируют способность к рефлексии собственной профессиональной деятельности;
- прямое обучение за счет расширения системы представлений педагогов и дополнения ее новыми элементами знаний о рефлексии и особенности ее развития;
- так называемое «психологическое прививки», другими словами, предоставление индивиду информации, которая предварительно готовит его к возможным негативным последствиям или трудностей на пути развития рефлексии, в частности, опасность чрезмерного погружения во внутренний мир и уменьшение активности во внешнем мире;
- контекстное обучение в результате интерпретации результатов деятельности педагога в процессе повышения квалификации таким образом, чтобы актуализировать в нем стремление к развитию рефлексии и тому подобное.

В связи с этим основным реализацией программы развития рефлексии педагогов стал тренинг как наиболее активная и динамичная групповая форма работы, сочетающая учебную и игровую деятельность. Благодаря своей эффективности, конфиденциальности, внутренней открытости, доброжелательной психологической атмосфере, активному использованию индивидуальной и групповой рефлексии в условиях тренинга создаются условия для саморазвития личности, анализа ситуаций взаимодействия с обзором на свою точку зрения и позицию партнера, развития способности к познанию и пониманию себя и других в процессе общения.

Каждый модуль реализован в четыре этапа: подготовительный, диагностический, праксеологический, акмеологический.

Подготовительный этап был направлен, во-первых, на активизацию предварительных знаний педагогов; определение их уровня владения данной темой; актуализацию стремления педагогов к развитию рефлексии в процессе повышения их квалификации. При этом было важно создать атмосферу рабочей, доверительной в группах, принятие участниками принципов работы, предложенных ведущим (персонализация; конфиденциальность; толерантность и др.).

Наиболее целесообразными на данном этапе стали такие методы и формы работы, как «ледоколы», «мозговые штурмы» («Что такое рефлексия?» и др.), групповые дискуссии («Какова роль рефлексии в деятельности педагогов?» и др.), выполнение интерактивных упражнений, направленных на осознание педагогами роли рефлексии и составляющих ее развития для успешной профессиональной деятельности.

Кроме того, важной задачей данного этапа является обеспечение готовности педагогов ДОО к развитию рефлексии через проведение для них семинара-тренинга.

Второй, диагностический этап, направленный на самопознание и осознание педагогами профессионально важных качеств, которые обеспечивают развитие соответствующих составляющих рефлексии. На этом этапе осуществляется диагностирование и рефлексивный анализ результатов изучения составляющих развития рефлексии. При этом дополнительный развивающий влияние может обеспечить прием «предварительного прогноза», когда до начала диагностики участники выдвигают предположения о выраженности у них определенных характеристик, а затем сопоставляют их с психодиагностическими данными.

Праксеологический этап направлен на отработку знаний, умений и навыков рефлексивного анализа в практике педагогической деятельности.

На этом этапе было важно инициировать выход слушателей в рефлексивную позицию:

1) преобладание поисковых методов обучения, с поощрением не только положительных, но и отрицательных результатов поисковой деятельности, когда рядом со «знанием» в результате поисковой деятельности слушателей определять проблемы, фиксируют свое непонимание определенных фактов, когда лозунг «Знание-сила» связывается с лозунгом «Незнание-слабость»;

2) обращение к опыту профессиональной деятельности педагогов в процессе анализа проблемных ситуаций педагогической деятельности;

3) организацию коммуникации на принципах диалогичности, в частности, свободный обмен мнениями, выявление позиции и видения каждого участника коммуникации; поощрение критики и самокритики, наличие собственного мнения и тому подобное;

4) внедрение принципов плюрализма и равной законности разных позиций, обеспечения умения видеть объект не с одной точки зрения, а с разных позиций (например, «критик», «эксперт», «исследователь», «педагог» и др.); прежде всего через ролевые и деловые игры, предполагающие частое переключение с одной роли на другую;

5) обеспечение рефлексивного контроля реализации предварительно сформулированных цели и плана работы, через инициирование готовности слушателей дать ответ на вопрос «достигли ли цели?», «Получили именно те результаты, которых ожидали? Почему?»;

6) инициирование прогнозирования слушателями особенностей развертывания профессиональной деятельности в будущем через введение специальных приемов работы, в частности, «Спросите себя» («Спросите себя, каким образом можно использовать полученные знания в образовательной практике?», «Спросите себя, данный подход будет способствовать повышению успешности педагогической деятельности?» и др.).

Одной из основных форм работы на данном этапе стал рефлексивный анализ реальных проблемных ситуаций педагогической деятельности с последующим предложением вариантов возможных решений и выбору лучших из них.

При этом в работе нами использовался предложенный Дж. Джиббсом метод «структурированного брифинга», который реализуется по шести основным стадиям:

1) описание («Что случилось? Старайтесь не высказывать суждений и не делать выводов. Просто опишите ситуацию»);

2) чувства («Какими были Ваши эмоции и чувства? Пока не анализируйте их, просто опишите»);

3) оценка («Оцените, что было хорошего, а что плохого в приобретенном вами опыте»);

4) анализ («Что можно вынести из этой ситуации? Привлеките посторонние идеи, которые могут помочь постичь смысл того, что случилось. Что происходит на самом деле? Или существенно отличается опыт, приобретенный другими людьми в данной ситуации?»);

5) выводы («Какой общий вывод можно сделать из данной ситуации? Какие выводы можете сделать о вашей корректной, уникальной личности, ситуации или методов работы?»);

6) план действий («Что вы собираетесь делать по-другому в подобной ситуации в следующий раз?», «Какие шаги вы собираетесь сделать на основании того, что вы узнали?»).

Наиболее существенные проблемные ситуации педагогической деятельности, требующих рефлексии, отрабатывались через ролевые и деловые игры. Эффективной при этом является работа в малых группах - например, групповая работа по осмыслению проблемных ситуаций учебного процесса с позиции различных субъектов - детей, родителей, педагогов, администрации и т. п. с последующим межгрупповым обсуждением.

Четвертый, акмеологический этап, направленный на определение возможностей педагогами саморефлексии как основы успешного взаимодействия педагогов в профессиональной деятельности. Здесь наиболее целесообразными стали такие формы и методы работы, как проектная деятельность, рефлексивные дневники-самонаблюдение с рефлексивным анализом педагогами результатов проведенной работы по развитию их рефлексии и тому подобное.

Это практическое воплощение усвоенных знаний, закрепление приобретенной рефлексивной позиции, первые попытки дать конкретные ответы на вопрос: «Что я делаю?» (гармоничный внутренний мир); «Как я это сделаю?» (критерий трудолюбия); «Как сделать, чтобы не навредить?» (критерий толерантного отношения к воспитанникам); «Как будет, если я...?» (определение гибкости профессиональной позиции); «Почему или зачем я это делаю?» (смыслотворчества деятельность педагога). Педагог, который пытается таким образом мыслить или рефлексировать, всегда осознает цель профессиональной деятельности, а также определяет цепочку последовательных заданий для выполнения, которые способствуют ее достижению.

На каждом из этапов кроме указанных форм и методов работы использовались также мини-лекции диалогического характера, в которых информация подавалась таким образом, чтобы активизировать мотивацию к дальнейшей работе, расширять сферу представлений и знаний педагогов относительно содержания и составляющих и личностных детерминант развития рефлексии. Кроме того, широкое применение получили упражнения проективного характера, когда, например, происходит создание группового портрета рефлексирующего педагога.

Приводим примеры интерактивных упражнений, которые применялись в работе с педагогами на мотивационном этапе: «Расскажи о себе», «Я и каким меня видят», «Какой я есть и каким хотел бы быть» «Кто я?», «Жизненное кредо. Личный герб и девиз», «Мое имя и личная черта», «Моя

индивидуальность», «Вот я такой», «Не хочу хвастаться, но я...», «Превращение», «Моя Вселенная».

Упражнение «Расскажи о себе» предполагает, что педагоги должны пообщаться с глазу на глаз со своим партнером; затем они представляют друг друга.

В упражнении «Какой я есть и каким хотел бы быть» каждый из участников группы должен продемонстрировать жестами, мимикой, звуками (неартикульованими), которым он является, а потом - каким хотел бы быть. В игре «Кто я?» на этот вопрос педагог отвечает десятью словами или словосочетаниями, которые записываются на специальной бумаге. Все участники игры имеют возможность двигаться и знакомиться с определениями других участников.

Чтобы выполнить упражнение «Я и каким меня видят», педагогам необходимо составить два описания себя: первый они пишут собственноручно, а второй пишется коллегами. По условию задачи участники должны правдиво описать себя, не указывая своего имени. Во время чтения первого описания слушатели должны догадаться, кто является автором описания. Затем автор прочитывает другое описание. Далее участникам предоставляется возможность соотнести два описания для проявления адекватности отношения и оценивания своей личности каждым педагогом.

Для упражнения «Моя Вселенная» участникам раздают «форматы для черчения или рисования. В центре листа надо нарисовать солнце и в центре солнечного круга написать крупную букву «Я». Затем от этого «Я " - центра своей Вселенной - надо прочертить линии к звездам и планетам: Мое любимое занятие. Мой любимый цвет. Мое любимое животное. Мой любимый звук. Мой любимый запах. Моя любимая игра. Мой любимый одежда. Моя любимая музыка. Моя любимая пора года. Что я больше всего люблю делать. Место, где я больше всего люблю бывать. Мои любимые герои. Я имею способности к. Рефлексия: выводы после обсуждения - у всех

много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что нас объединяет. Мы нужны друг другу, и каждый человек может достичь в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям было веселее жить [21].

Широкое применение нашли интерактивные игры: «Кресло сказителя», «Детектив», «Открытая трибуна», «Открытый микрофон» (индивидуальные); «Зашифруй - отгадай», «Ассоциации» (в парах); «Тортик», «Ярлыки», «Паутинка» (групповые) и тому подобное.

Использовались нестандартные формы анализа: «Портфель оценивания», «Корзина пожеланий и советов», «Солнышко и дождик» и другие.

Для совершенствования рефлексивных качеств на всех этапах в целях достижения наиболее эффективных результатов применялись следующие инновационные технологии обучения:

- диалоговые технологии коммуникативная среда, пространство, сотрудничество на субъект-субъектном уровне;
- структурно-логические технологии или поэтапная организация постановки дидактических задач, выбора способа их решения и оценки полученных результатов;
- компьютерные технологии применяются с помощью разнообразных обучающих программ (информационных, тренинговых, развивающих, контролирующих), реализованных в дидактических системах «супервизор – компьютер – педагог» [21].

Использование этих технологий способствует углублению рефлексивных качеств: познания себя, внутреннего мира, оценки качества своих состояний и качеств, которые способствуют самоорганизации личности, то есть саморефлексии.

Усилить действенность деловых игр удалось с помощью проведения устных психолого-педагогических журналов, заседаний круглых столов, вечеров вопросов и ответов, реклам книг и публикаций, методических

диалогов, диспутов и дебатов по проблемным вопросам (например, «Какой я воспитатель?», «Насколько я успешный педагог?», «Моя профессия самая лучшая», «Насколько эффективны приемы, которые я применяю?», «Правильно ли я действую как профессионал?», «Как стать мастером своего дела?» и тому подобное) [13].

Метод рефлексивных контрастов направлен на помощь педагогов в осмыслении различных аспектов феномена, который изучается (представление о себе, собственной жизни, партнера по коммуникации, технологии обучения, формы организации обучения и др.), что позволяет осуществить рефлексию исследуемой реальности и принимать профессионально важные решения. Метод рефлексивных контрастов предлагает самостоятельно сформулировать свои представления как о некоем феномене, так и о его возможных контрастных вариантах: максимально положительные и максимально отрицательные, выделить основные характеристики этих вариантов. Итак, педагоги самостоятельно описывали три варианта феномена (реальный, лучший и худший), выделяли их основные критерии (характеристики), по которым потом их самостоятельно и оценивают. Это предоставляет возможность занять максимально активную позицию самопознания, активизировать процессы рефлексивного осмысления и переосмысления исследуемых феноменов.

Прием концептуализации представляет собой обобщение смысловых содержаний, выявляемые в ходе рефлексии исследуемых феноменов и осуществляется в форме типологизации, моделирования, схематизации, теоретических докладов и др. Групповая концептуализация позволила педагогам выявить и развивать в себе способности самостоятельного нахождения и обобщения профессиональных знаний из индивидуального опыта, сопоставлять и обсуждать индивидуальные смыслы, совместно вырабатывать общие - групповые профессиональные, личностные понятия и значение, почувствовать групповое единство путем проживания и выработки

общих смыслов, вступить в отношения профессионального и личностного саморазвития и сотворчества друг с другом.

Таким образом, развитие рефлексии педагогов ДОО возможно как при условии специально организованного обучения педагогов, так и развития готовности педагогов к соответствующей деятельности. Предложенная нами программа развития рефлексии педагогов ДОО состоит из четырех учебных модулей, направленных на развитие когнитивной, аффективно-оценочной, регулятивно-процессуальной составляющих и личностных детерминант развития рефлексии. Основным социально-психологическим средством развития рефлексии педагогов ДОО является тренинг, реализованный через подготовительный, диагностический, праксеологический и акмеологический этапы.

2.3. Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования

В целях подтверждения эффективности проведенной нами работы по повышению профессиональной рефлексии педагогов ДОО была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Диагностика проводилась с использованием тех же самых методов и на той же группе испытуемых спустя четыре месяца. Затем был проведен сравнительный анализ результатов констатирующей и итоговой диагностики.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов (методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов) представлен в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы по методике диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов)

Уровень рефлексивности педагогов ДОО	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокий	9	46,70	16	80,00
Средний	7	33,30	4	20,00
Низкий	4	20,00	0	0,00

Таким образом, как показывают данные, отраженные в таблице 6, педагоги ДОО (80 %) повысили уровень выраженности рефлексивности почти в 2 раза. Педагоги ДОО данной группы имеют высокую выраженность рефлексивности как личностной черты, что проявляется в выраженной в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. Исходя из сущности педагогической рефлексии очевидным является вывод, что подавляющее большинство (80 %) педагогов ДОО, задействованных в педагогическом эксперименте, имеют мышление, которое позволяет при решении задач выработать наиболее эффективную стратегию и ускорить мыслительную деятельность.

Понизился уровень педагогов ДОО со средним уровнем выраженности рефлексивности. Меньшее количество педагогов ДОО (4 человека) проявляли положительное, но в отдельных случаях неопределенное отношение к различным аспектам профессиональной деятельности и ее рефлексии; в целом исследуемые были ориентированы на самопознание и саморазвитие, но не всегда верили в собственные силы. Эти педагоги проявляли правильное или частично правильное понимания содержания рефлексивной компетентности, пути ее формирования во время учебно-

профессиональной деятельности, владеют в достаточной степени психолого-педагогическими знаниями, владели учебно-аналитическим мышлением, что выражалось в понимании значения обратной связи при реализации рефлексивных компетенций, но иногда педагоги этой подгруппы высказывали опасения относительно получения негативной информации о себе, указывали на определенные препятствия при реализации рефлексии: чрезмерная загруженность и дополнительные обязанности. Характеризовали их и недостаточный уровень методической подготовки. Педагоги иногда испытывали определенные трудности относительно осознания и оценки наличия у себя профессионально важных черт личности.

После проведенной эффективной работы по повышению профессиональной рефлексии не были выявлены педагоги ДОО с низким уровнем выраженности рефлексивности. Ни у кого из педагогов не обнаружено низкого уровня ориентации на самопознание и саморазвитие. Педагоги больше не затруднялись в выборе средств формирования педагогической рефлексии в процессе учебно-профессиональной деятельности, ситуаций осуществления рефлексии во время педагогической практики. Воспитатели также показали значение обратной связи в формировании рефлексии.

В целом, результаты повторной диагностики по методике А.В. Карпова показали, что увеличилось количество педагогов ДОО (80,0 %), которые продемонстрировали высокий уровень рефлексивности, уменьшилось количество педагогов (лишь 20,0%) выявивших средний уровень сформированности рефлексивности, а педагогов с низким уровнем рефлексивности обнаружено не было. Таким образом, мы видим положительную тенденцию в развитии рефлексивности педагогов ДОО.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по методике изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е. Рукавишникова) представлен в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по методике изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е. Рукавишникова)

Уровень рефлексивности педагогов ДОО	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокий	9	46,70	17	86,70
Средний	7	33,30	3	13,30
Низкий	4	20,00	0	0,00

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по анкете «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор – В.И. Зверева). представлен в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по анкете «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор – В.И. Зверева)

Уровень способности к саморазвитию педагогов ДОО	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокое саморазвитие	7	33,30	12	80,00
Средний (отсутствует система саморазвития)	9	46,70	3	20,00
Низкий (Саморазвитие остановилось)	4	20,00	0	0,00

Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО по итогам контрольного этапа исследования в процентах представлен в таблице 9 и на рисунке 5.

Название

Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО	Методика А.В. Карпова, %	Методика Е.Е. Рукавишниковой, %	Анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию»(автор методики – В.И. Зверева), %	Среднее значение, %
Высокий уровень	80,00	86,70	80,00	82,23
Средний уровень	20,00	13,30	20,00	17,77
Низкий уровень	0,00	0,00	0,00	0



Рис. 5. Общий уровень педагогической рефлексии педагогов ДОО по итогам контрольного этапа исследования, в %

Таким образом, сравнительный анализ результатов двух диагностик показал положительную динамику уровня сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО после проведения формирующего эксперимента.

Следовательно, предложенная работа позволила усилить действие психологических механизмов развития профессиональной Я-подструктуры педагогов, повысить уровни развития ее структурных компонентов, которые проявились в расширении их знаний о себе, своем Я-образ как личности и профессионала, выработке у специалистов навыков адекватного оценивания собственных возможностей, потенциала и степени их соответствия требованиям профессиональной деятельности, положительного отношения к себе, развития их внутреннего самоконтроля, саморегуляции в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия, и, в конечном счете, привело к повышению общего уровня профессиональной рефлексии педагогов ДОО. Полученные результаты позволили сформулировать общие выводы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над темой были решены следующие поставленные задачи:

1. Раскрыто понятие о профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования на современном этапе.
2. Рассмотрена педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция
3. Изучены ресурсы методической службы дошкольного образования как условия повышения профессиональной рефлексии педагогов ДОО.
4. Проанализированы результаты первичной диагностики профессиональной рефлексии педагогов ДОО.
5. Разработаны организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов ДОО.
6. Сделаны выводы об итогах проведения мониторинга процесса методической работы в части повышения профессиональной рефлексии педагогов ДОО.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Под профессионально-педагогической рефлексией нами понимается процесс самопознания педагогом сущностных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми. Рефлексия обеспечивает выход за пределы традиционного выполнения деятельности, поиск новых нестандартных путей решения профессионально-педагогических задач и преодоление стереотипов своего профессионального и личностного опыта. В педагогической деятельности рефлексия играет определяющую роль, так как ориентирует педагога на самоанализ результатов собственной профессиональной деятельности, всесторонний анализ поведения детей, родителей,

межличностных взаимодействий, а также коррекцию взаимодействия с воспитуемыми.

Успешность практического применения рефлексивных технологий в образовании напрямую зависит от уровня профессионально-педагогической рефлексии у самого педагога. Необходимым условием обеспечения системного характера инноваций в образовательном процессе является сформированность у педагога рефлексии как способности к осмыслению и осознанию собственной личности и деятельности.

Педагогическая рефлексия активизируется при наличии когнитивного конфликта или острого противоречия, которое делает невозможной реализацию педагогических целей педагогом имеющимися способами и знаниями. Рефлексивные процессы обеспечивают осознание ограничений и препятствий в организации собственной деятельности и вызывают самоизменения и саморазвитие личности. Базовая функция педагогической рефлексии проявляется в стимуляции процесса профессиональной идентичности личности педагога. С помощью рефлексии педагог имеет возможность не только понять границы собственного профессионального опыта, но и определить его ценность для себя и педагогического сообщества. Рефлексивные процессы обеспечивают интеграцию субъектных пространств бытия личности педагога, способствующих становлению профессионального самосознания. Педагогическая рефлексия обеспечивает поиск нового смысла и формирование новых ценностей, что позволяет педагога преодолевать профессиональные деформации, является фактором его профессионального развития.

Формирование и развитие рефлексивной культуры должно стать первоочередной задачей деятельности методических служб различных рангов. Поднятие на высокий уровень психолого-педагогической и методической подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений в рамках методических мероприятий и прохождения курсов повышения квалификации позволит педагогам сочетать в себе профессионализм и

гибкость мышления, изобретательность, уверенность в своей самобытности и развитую интуицию, творческое воображение, критическую самооценку и стремление, способность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, готовность к реальному внедрению новейших технологий в практику своей работы.

Практическая работа по изучению педагогической рефлексии педагогов ДОО проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО. Результаты первичной диагностики педагогической рефлексии педагогов ДОО позволили нам сделать вывод, что у 40,0% опрошенных выявлен высокий уровень педагогической рефлексии, столько же педагогов продемонстрировали средний уровень педагогической рефлексии, и 20,0 % характеризуется низким уровнем педагогической рефлексии. Определение уровней сформированности педагогической рефлексии позволило нам выявить недостаточно развитые критерии и показатели сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО, наметить пути дальнейшего развития и избрать средства и методы, с помощью которых можно было бы влиять на развитие рефлексивной компетентности.

На формирующем этапе нами была проведена опытно-экспериментальная работа, были разработаны и реализованы организационно-методические условия повышения профессиональной рефлексии педагогов ДОО. Были реализованы через два направления работы: развитие рефлексии педагогов в процессе специально организованного информационного обучения; развитие рефлексии педагогов с помощью специально организованных занятий.

Первое направление реализовывалось в процессе проведения семинара-тренинга для педагогов ДОО, на котором через лекции диалогической

природы, тематические дискуссии и интерактивные упражнения актуализировалась готовность педагогов ДОО к развитию рефлексии.

Второе направление работы проводилось непосредственно с педагогами ДОО, психологическая программа развития была рассчитана на 20 часов (из них 10 аудиторных часов и 10 часов самостоятельной работы), и состояла из четырех взаимосвязанных учебных модулей:

- модуль 1. «Рефлексия: сущность, составляющие и факторы развития» был направлен на развитие когнитивной составляющей, в частности, содействие осознанию педагогами особенностей осуществления и развития рефлексии; важности сочетание рефлексии с активностью в различных сферах жизнедеятельности;

- модуль 2. «Аффективно-оценочная составляющая развития рефлексии педагогов» был направлен на формирование позитивного отношения педагогов к развитию рефлексии через актуализацию мотивов самопознания, саморазвития, саморегуляции и самоконтроля; осознание, самооценку и развитие профессионально важных черт личности;

- модуль 3. «Регулятивно-процессуальная составляющая развития рефлексии педагогов» предусматривал совершенствование умений и навыков педагогов по осуществлению и развитию рефлексии в профессиональной деятельности;

- модуль 4. «Личностные детерминанты развития рефлексии педагогов» был направлен на развитие способности к рефлексии (рефлексивности) и интернального локуса контроля педагогов как важных факторов успешности развития рефлексии.

На контрольном этапе проводилась повторная диагностика сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО. Результаты констатирующего эксперимента показали, что сравнительный анализ результатов двух диагностик показал положительную динамику уровня сформированности педагогической рефлексии педагогов ДОО после проведения формирующего эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкина, В.Н. Ревякина, И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция [] / Белкина, В.Н., Ревякина, И.И. - М.: Наука, 2010. – № 3.; - 206 с.;
2. Белкина, В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям [Текст] / В.Н. Белкина, Н.Н. Васильева, Н.В. Елкина и др. - Ярославль: Академия, 2016. - 320 с.;
3. Бенин, В. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / Бенин, В. - М.: Наука, 2017. - 131 с.;
4. Бернал, Д. Формирование рефлексивной культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе последиplomного образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. – № 3. – С. 71-80.;
5. Бехоева, А.А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у учителей // Национальный психологический журнал. 2015. – № 1 (17); - 111 с.;
6. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2014. - 216 с.;
7. Борисова, Л.Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности // Психолог. 2015. – № 2. – 145с.;
8. Воронова, О.Ю. Когнитивный компонент профессиональной рефлексии будущих воспитателей // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. 2015. – 145 с.;
9. Гончарова, Н.В. Рефлексия как объект психологических исследований // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. – № 49 - 1. –35 - 40с.;
10. Демина, Л. Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: учеб. пособие / Демина, Л.Д., Ральникова, И.А.; АлтГУ, Факультет психологии и философии. - Барнаул : АлтГУ, 2015. – 132с.;

11. Двоеглазова, М.Ю. Личностная рефлексия как средство профессионального развития педагога ДОО / Двоеглазова, М.Ю.; В сборнике: От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете. 2015. – 176 с.;
12. Двоеглазова, М.Ю. Подходы к интерпретации понятия «рефлексия» в трудах отечественных исследователей / Двоеглазова, М.Ю.; Психология обучения. 2012. – №6. – 128 с.;
13. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург [Текст], 2015. – 153 с.;
14. Зейгарник, Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М. : Вестник МГУ. Серия 14 «Психология», 2016, С. 9 — 14.;
15. Качалова, Л.П. Рефлексия как педагогический феномен. Педагогическая рефлексия // Актуальные проблемы современного образования [Текст] / Л.П. Качалова. - Шадринск, 2016. – 158 с.;
16. Калашникова, О.В. Развитие педагогической рефлексии как основы профессионализма // Калашникова, О.В.; В сборнике: Акмеология профессионального образования. 2015. – 161 с.;
17. Карнелович, М.М. Рефлексия педагога в профессиональном взаимодействии // Карнелович, М.М.; В сборнике: Актуальные проблемы современных гуманитарных наук. 2015. – 176 с.;
18. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] // Психологический журнал. 2015. Т. 24. № 5. С. 45 - 57.;
19. Кондратец, И.В. Рефлексивная культура педагогов дошкольных образовательных заведений и практические принципы её формирования // Наука и Мир. 2013. – № 3 (3). – 190 с.;

20. Коняева, Е.А., Павлова, Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Коняева, Е.А., Павлова, Л.Н. – Челябинск: Изд - во Челяб. гос. пед. Ун - та, 2016. - 131с.;
21. Кушеверская, Ю. В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Кушеверская, Ю.В.; Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 39. Т. 15. – 315 с.;
22. Лазарева, И.Н. Рефлексивная модель профессионального роста преподавателя: пути развития и реализации // Лазарева, И.Н.; Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. – № 3 (19). – 128 с.;
23. Левитес, Д. Хорошо ли мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо? / Левитес, Д.; Первое сентября. – 2016. – № 3. – 318 с.;
24. Локк, Дж. Опыт о человеческом разуме. Избр. филос. произведения. / Локк, Дж.: - М.: Наука, 2015.- 198с.;
25. Макарова, Л. Н., Шаршов, И. А., Голушко, Т. К., Немкова, И. Н. Профессионализм преподавателя и студента: теории и технологии. / Макарова, Л.Н., Шаршов, И.А., Голушко, Т.К.: М.: Наука, 2015. - 217с.;
26. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений. / Маралов, В.Г.: -М: Издательский центр «Академия», 2016.- 199с.;
27. Марико, В.В., Михайлова, Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / Марико, В.В.; Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. – № 6-1. – С. 35-40.;
28. Маркова, А.К. Психология профессионализма. / Маркова, А.К.; - М.: АСТ, 2012. – 312с.;
29. Мирошник, Е. Педагогическая рефлексия как фактор проявления творческого потенциала личности учителя // Альманах современной науки и образования. 2015. – № 9 (99). – С. 54-57.;

30. Мириманова, М.С. Рефлексия как системный механизм развития. / Мириманова, М.С.; - М.: АСТ, 2012. – 202с.;
31. Павлова, С.А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. – С. 113-116;
32. Пашкова, М.В. Развитие профессиональной рефлексии педагога: возможности использования социально-психологического тренинга / Пашкова, М.В.; В сборнике: Дошкольное образование в России XXI века: диалог наук о детстве сборник материалов Всероссийского симпозиума. 2014. – 364 с.;
33. Петров, И.К. Рефлексия в профессиональной подготовке педагогов / Петров, И.К.; В сборнике: Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. 2015.; – 216 с.;
34. Погодаева, М.В., Ушева, Т.Ф. Роль рефлексии в профессиональном становлении педагога // Казанский педагогический журнал. 2014. – № 4 (105). – С. 91-100.;
35. Пониманская, Т.И. Проблемы подготовки студентов к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 98-105.;
36. Рубенштейн, С.Л. Основы общей психологии. / Рубенштейн, С.Л.; М.: Буки-Веди, 2015, Т1.; - 271 с.;
37. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии 2017, №2. – С. 139 - 134.;
38. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Современные проблемы психологии творчества, рефлексии и проектирования // Вопросы психологии 2014, №5. – С. 113-120.;

39. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. / Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю.; - М.: АСТ, 2012. – 312с.;
40. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования. / Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю.; - М.: АСТ, 2012. – 312с.;
41. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. / Слободчиков, В.И.: – Биробиджан: БГПИ, 2010. – 272с.;
42. Слободчиков, В.И. Основные ступени развития субъектности человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Основы психологической антропологии: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная пресса, 2015. – 385 с.;
43. Стеценко, И.А. Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования // Стеценко, И.А.. Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. – № 4. –156 с.;
44. Столин, В. В. Самосознание личности. / Столин, В.В.; М.: Изд-во Моск. ун-та, 2017. — 284с.;
45. Степанов, С. Ю., Похмелкина, Г. Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 35 - 38.;
46. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. / – М. - Центр педагогического образования 2014.;
47. Чориев, Р.К. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной компетентности [Текст] / Чориев, Р.К. // Журнал Наука и Мир. 2016. – Т. 3. – № 1 (29). – С. 113 - 114;
48. Шаховская, Н.Н. Образовательная среда ДОУ: условия повышения качества дошкольного образования [Текст] / Н.Н. Шаховская // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2016. - №2. – С. 35 - 37.;

49. Шустова, И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога. Отечественная и зарубежная педагогика. / Шустова, И.Ю.; 2016.– № 1 (28). – 122 с.;
50. Шустова, И.Ю. Рефлексивный подход в обучении // Директор школы. / Шустова, И.Ю.; 2016. – № 5 (208). – 144 с.;
51. Щедровицкий, Г. П. Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» П. // Щедровицкий, Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия I Г. П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2005. — 795 с.;
52. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. — В кн.: Исследования речемыслительной деятельности. Алма-Ата. / Щедровицкий, Г.П.; 2014, - 346 с.;
53. Щедровицкий, Г. П. Понимание, рефлексия и мышление П. // Щедровицкий, Г. П. Мышление, — Понимание — Рефлексия I Г. П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2015. — 340 с.;
54. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности П. // Щедровицкий, Г. П. Мышление, — Понимание — Рефлексия I Г. П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2015. — С. 64— 346 с.;
55. Юрова, Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. / Юрова, Т.В.– Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2014. – 224 с..

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (автор – А.В. Карпов)

Инструкция испытуемому.

"Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 - абсолютно неверно

2 - неверно

3 - скорее неверно

4 - не знаю

5 - скорее верно

6 - верно

7 - совершенно верно

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным".

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

В качестве стандартной шкалы была выбрана шкала стенов. Ниже приведены нормы перевода "сырых" тестовых баллов в стеновые показатели.

Таблица 11

Перевод полученных оценок в стенов

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	100 100	101 107	108 113	114 122	123 130	131 139	140 147	148 156	157 171	172 И выше

Из этих 27-ми утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 - обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных - значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1) ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) рефлексия настоящей деятельности (утверждения: 2, 5, 13,14,16,17,18,26);

3) рассмотрение будущей деятельности (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15,20);

4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера вопросов: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования.

Высокие результаты по тесту от 8 до 10, то есть больше 7 стенов говорят о том, что человек в большой степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Средние результаты по тесту находятся в диапазоне от 4 до 7 стенов.

Низкие результаты по тесту от 1 до 3, то есть меньше 4 стенов, вероятно, говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию.

**Методика изучения педагогической рефлексии (автор – Е.Е.
Рукавишникова)**

Инструкция:

С целью более глубокого познания самого себя предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а не согласие – знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у Вас случаи, когда анализ Вашего поступка примирял Вас с вашими близкими?

2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?

3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?

4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?

5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?

6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?

7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?

8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?

9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?

10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?

11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?

12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?

13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?

14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?

15. Считаете ли Вы однозначным и бесспорно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?

16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?

17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?

18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманные аргументы против?

19. Совпадает ли, как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?

20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешенных жизненных противоречий, относящихся к Вам?

21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, Вы подвергаете критическому анализу?

22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?

23. Считаете ли Вы, что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?

25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?

26. Пробуете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?

27. Ввели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?

28.Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?

29.Часто ли, анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30.Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31.Присутствует ли в анализе собственного поведения большей степени четкая словесная логика?

32.Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?

33.Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?

34.Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1. +	2. +	3. +	4. -	5. +	6. +	7. +	8. +	9. +	10. -
11. +	12. +	13. -	14. +	15. -	16. +	17. +	18. +	19. -	20. +
21. +	22. -	23. +	24. +	25. +	26. +	27. +	28. +	29. -	30. -
31. +	32. -	33. -	34. +						

Если набрано от 0 до 11 баллов, это свидетельствует о низком уровне развития рефлексии.

Если Вы набрали от 12 до 22 баллов – средний уровень рефлексии.

Если набрали от 23 до 34 баллов – высокий уровень рефлексии.

**Анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию» (автор –
В.И. Зверева)**

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Ответьте на вопросы, поставив следующие баллы:

5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 - скорее соответствует, чем нет;

3 - и да, и нет;

2 - скорее нет;

1 – не соответствует.

1. Я стремлюсь изучить себя.

2. Я оставляю время для своего развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.

3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.

4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.

5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.

6. Я анализирую свои чувства и опыт.

7. Я много читаю.

8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.

9. Я верю в свои возможности.

10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.

11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.

13. Я получаю удовольствие от освоения нового.

14. Возрастающая ответственность не пугает меня.

15. Я положительно отнесся бы к моему продвижению по службе.

Ключ к тесту

Баллы за ответы респондента начисляются по следующей схеме:

- полностью соответствует действительности – 5 баллов;
- скорее соответствует, чем нет – 4 балла;
- и да, и нет – 3 балла;
- скорее не соответствует 2 балла;
- не соответствует – 1 балл.

Подсчитывается общая сумма баллов:

75-55 – активное развитие.

54-36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий.

35-15 – остановившееся развитие.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

«Организационно - методические условия развития профессиональной рефлексии у педагогов дошкольной образовательной организации»
студента Бухтияровой Людмилы Валерьевны, обучающейся по направлению подготовки
«44.03.01 – Педагогическое образование»
ОПОП «Управление дошкольным образованием» заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнения исследования, студентом были проанализированы теоретические источники, что позволило сделать обоснованное обобщение материала по теме работы. Студент самостоятельно с применением целесообразно отобранного инструментария выполнил диагностику профессиональной рефлексии педагогов дошкольной образовательной организации, на основании полученных данных разработал организационно-методические условия для развития профессиональной рефлексии у педагогов по трем компонентам: когнитивный, эффективно-оценочный, регулятивно-процессуальный.

В процессе написания ВКР студент в полной мере проявил такие личностные качества как заинтересованность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность, в работе был профессионально и этически корректен и организован.

Необходимо подчеркнуть, что Бухтиярова Л.В. умеет рационально планировать время и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации, показал высокий уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР хорошо систематизировано, в каждой главе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена диагностическая работа, разработаны предложения по оптимизации методической работы в дошкольной образовательной организации в аспекте развития профессиональной рефлексии педагогов. В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности, умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотносено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента выпускная квалификационная работа студента Бухтияровой Людмилы Валерьевны, соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР

Должность

Кафедра

Уч. звание

Уч. степень

Бывшева Марина Валерьевна

доцент

педагогики и психологии детства

доцент кафедры педагогики и психологии детства

кандидат педагогических наук

Подпись



Дата

20.11.17

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Бухтиярова Л.В.
Кафедра педагогика и психология детства
результаты проверки нормоконтроль пройден

Дата 20.11.17

Ответственный
нормоконтролер

Амур
(подпись)

Семёнова А.А.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО Бухтиярова Л.В.
института/факультета ИПИПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 68,34

Дата 21.11.17

Ответственный
подразделения

Т.В. Никулина
подпись